

## **Uniando ideas con soporte digital. Evolución del uso de conectores en inglés mediante tareas de opción múltiple**

### ***Linking ideas with digital feedback. Development of English Connectives with multiple option tasks***

Brenda Vargas Vega<sup>a</sup>, Selene Maya Ruiz<sup>b</sup>, Douglas Noel Santos Murillo<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidad Autónoma de Querétaro, [brenda.vargas@uaq.mx](mailto:brenda.vargas@uaq.mx)

<sup>b</sup>Universidad Autónoma de Querétaro, [selene.maya@uaq.edu.mx](mailto:selene.maya@uaq.edu.mx)

<sup>c</sup>Universidad Nacional Autónoma de Honduras, [douglas.santos@unah.edu.hn](mailto:douglas.santos@unah.edu.hn)

#### Resumen

El objetivo de este estudio pre-experimental es identificar el conocimiento de cinco categorías de conectores en inglés, así como el impacto de la retroalimentación digital en tareas de opción múltiple. La población se compone de un grupo de universitarios con formación en inglés como lengua extranjera pertenecientes a dos instituciones públicas de México y Honduras. El diseño de la investigación es prueba inicial – tratamiento – prueba final – prueba final retrasada. Se observa un buen conocimiento de todas las categorías evaluadas desde el inicio, donde sobresale el conocimiento de conectores frecuentes y simples. Se encuentran diferencias significativas con aumento de aciertos en las pruebas finales con relación a la inicial. Se discute el tipo de tarea, la población y la cantidad de retroalimentación como factores a considerar en el éxito de una intervención con retroalimentación digital; así como su impacto en la motivación y posible autorregulación del estudiantado.

Palabras clave. Conectores en inglés, retroalimentación digital, pruebas de opción múltiple

#### Abstract

*The objective of this pre-experimental study is to identify the knowledge of five categories of English connectives as well as the impact of digital feedback of said knowledge in multiple choice tasks. The sample is formed by students from two public universities, one in Mexico and one in Honduras, whose programs specialize in English as a Foreign Language. The study design is pretest – treatment – post-test – delayed post-test. The results show a good domain of all five categories from the start with higher scores in frequent and simple connectives. The ANOVA results reveal a significant difference between the pretest and the post-tests with higher scores in the latter. The type of task, sampling, and the amount of feedback should be considered as factors that may contribute to the success of a treatment with digital feedback, as well as its impact on motivation and self-regulated learning.*

*Keywords. English connectives, digital feedback, Multiple Choice Tasks.*

---

DOI: 10.26378/rnlael2040663

Recibido: 14/01/2026 - Aprobado: 27/03/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### **1. Introducción**

Según Daminova et al. (2017), la escritura es una parte fundamental de la alfabetización académica que debe desarrollarse durante los estudios universitarios. Basados en las ideas propuestas en 2009 por Green, estos autores establecen que existen tres aspectos o dimensiones de dicha alfabetización: 1) habilidades operacionales, que se refieren al dominio de la lengua, particularmente la escritura; 2) alfabetización cultural, que consiste en entender y comunicarse en campos de conocimiento; y 3) alfabetización crítica, que sirve para entender cómo se crea e interpreta el conocimiento científico. En esta investigación se delimita el dominio de la lengua a la organización discursiva en la modalidad escrita por medio de conectores metatextuales, también conocidos como “marcadores discursivos” (Alghamdi, 2014; Errázuriz Cruz, 2014; Fraser, 2013; Ghanbari et al., 2016), “conectores/elementos metadiscursivos” (Burneikaitė, 2009; Carrió-Pastor, 2021; Mur-Dueñas, 2011), “conectores oracionales” (Jabeen et al., 2021) y “marcadores/elementos de cohesión” (Petchprasert, 2013; Ghasemi, 2013), entre otros nombres. En adelante se hará referencia a ellos simplemente como “conectores”.

Esta investigación tiene tres objetivos: reconocer qué categoría de conectores se identifican mejor entre las categorías de adición, contraste, secuencia, resultado y resumen; identificar si la retroalimentación digital puede impactar positivamente en el aprendizaje; y registrar qué conectores de cada categoría conoce mejor un grupo de universitarios latinoamericanos.

Para comenzar, se presentan algunos factores que impactan en el uso y desarrollo de los conectores en inglés por poblaciones no nativas y posteriormente se discute la implementación de herramientas tecnológicas para la mejora de la escritura. A continuación, se muestra la metodología y resultados de este estudio, y finalmente se expone una discusión.

### **2. Revisión de estudios previos**

En la primera parte de esta sección se expone la manera en la que se han realizado estudios sobre el conocimiento de los conectores en inglés como LE, señalando que la mayoría de estos se basan en el análisis de textos escritos por los participantes. Se describe puntualmente un estudio que analiza el conocimiento de conectores de manera diferente y se discute cómo la manera de evaluar impacta en los resultados.

La segunda parte de la sección trata sobre investigaciones que han usado tecnologías para apoyar el proceso de la escritura en español e inglés como L2. Se pone especial atención a la retroalimentación digital, al impacto que puede tener en el aprendizaje autorregulado; y al papel de los conectores en el desarrollo de la escritura.

#### **2.1. Hallazgos sobre el uso de conectores en inglés como LE**

Diversos investigadores se han preocupado por la calidad de las producciones escritas de los estudiantes de una lengua extranjera (LE) en relación con los conectores que usan. Muchos de ellos realizan sus estudios por medio del análisis de los escritos de sus participantes. Estos estudios son importantes porque describen el desempeño de los estudiantes y presentan algunos factores que pueden influir en la escritura en inglés como LE. Se han encontrado diferencias en frecuencia de uso y tipos de conectores entre inglés académico vs no académico (Ghanbari et al., 2016 y Alghamdi, 2014); se ha

identificado repetición de conectores (Ghasemi, 2013), sobreuso de conectores en la LE en comparación a la lengua materna (Alghamdi, 2014; Burneikaitė, 2009) o sobreuso de alguna categoría de conectores en la LE en oposición al uso pobre de otras categorías (Valaei Bakhshayesh, 2023; Faya-Cerqueiro, & Macho-Harrison, 2022), así como transferencia de la lengua materna (Petchprasert; 2013). También se ha discutido sobre el dominio de la LE y otros factores que pueden afectar el uso de conectores como el género de la/el autor, la lengua en la que se escribe, la modalidad del texto (oral o escrito), disciplinas y hasta diferencias diacrónicas (Carrió-Pastor, 2021 y Hyland et al., 2022). La mayoría de los estudios aquí mencionados concluyen que se debe enseñar a los estudiantes a usar conectores de manera variada y apropiada. Sin embargo, según Carrió-Pastor (2022), su enseñanza no ha sido suficientemente atendida.

Uno de los estudios enfocados en observar cómo se desarrolla el uso de conectores es el de Jabeen et al. (2021), que se basa en el andamiaje propuesto por Vygotsky; es decir, en el apoyo que reciben los estudiantes por una persona más experta para que puedan completar tareas que no están a su alcance en ese momento. Estos autores realizaron un estudio experimental con 25 estudiantes universitarios hablantes de urdu inscritos en un curso de Escritura Avanzada de Inglés en una universidad privada de la India. Su diseño de investigación fue prueba inicial - tratamiento - prueba final. El tratamiento, basado en el andamiaje, tuvo una duración de dos semanas y consistió en explicar los equivalentes de los conectores en urdu e inglés, en proveer suficientes ejemplos para mostrar su uso en la expresión escrita y en practicar los conectores en grupo, en parejas e individualmente. La prueba inicial y final eran iguales y contaban con tres tipos de ejercicios: rellenar espacios, opción múltiple y completar oraciones, cada uno con 10 reactivos. A continuación, se muestran ejemplos de los ejercicios recuperados de los anexos de los autores (Jabeen et al, 2021:246-247) con una traducción propia entre corchetes.

### (5) Rellenar espacios

*Susie refused to take part in the concert. \_\_\_\_\_, she changed her mind the next day.*

*[Susana rechazó participar en el concierto. \_\_\_\_\_, cambió de opinión al siguiente día.]*

En este ejercicio, los estudiantes deben completar la oración con un conector de contraste. Los autores no explican si consideran la puntuación para determinar si la respuesta es correcta o parcialmente correcta. Por ejemplo, *However* [Sin embargo] se ajusta a la puntuación de la oración al ubicarse entre un punto y una coma, mientras la pertinencia de *but* [pero] puede ser dudosa.

### (2) Opción múltiple

*Alice seems to be quite intelligent; \_\_\_\_\_, she often gets poor grades. (whereas / otherwise / nonetheless)*

*[Alicia parece ser muy inteligente; \_\_\_\_\_ con frecuencia obtiene bajas calificaciones.]*

En este ejercicio, los estudiantes deben elegir una de las tres opciones que aparecen entre paréntesis. Aunque los tres conectores son de contraste, se observa que solo uno se ajusta al contexto oracional: *nonetheless*.

### (3) Completar oraciones

George is an optimist. \_\_\_\_\_  
[Jorge es optimista. \_\_\_\_\_ ]

En este último ejercicio, los estudiantes deben escribir una oración que contenga un conector adecuado para dar continuación a la oración precedente.

En la prueba inicial, los estudiantes obtuvieron bajos porcentajes de respuestas correctas en todos los ejercicios mostrando un poco de ventaja en el ejercicio de opción múltiple. En la prueba final, los promedios grupales de respuestas correctas se modificaron de la siguiente manera: de 38% a 69% en el ejercicio de rellenar espacios; de 41.6% a 75% en el ejercicio de opción múltiple; y de 31% a 63% en el ejercicio de completar oraciones. Según lo reportado, los participantes tuvieron una mejoría importante en el conocimiento de conectores a pesar de que el tratamiento tuvo una duración de únicamente dos semanas.

Autores como Polat (2020) y Fareh et al. (2020) han explorado el impacto de las tareas (*tasks*) en el desempeño de los estudiantes. Polat (2020) evaluó aspectos gramaticales - entre los que se incluían algunos conectores- y la comprensión lectora en inglés de 116 universitarios turcos por medio de pruebas de opción múltiple y de preguntas abiertas. Los resultados muestran diferencias significativas en los dos aspectos evaluados con mejores promedios grupales en el formato de opción múltiple.

Los participantes del estudio de Fareh et al. (2020) fueron 112 universitarios árabes. Los autores estaban interesados en descubrir si había una diferencia entre el reconocimiento y el uso de conectores en inglés. La prueba de reconocimiento se dividió en tres partes. La primera consistía en un ejercicio de 27 reactivos de opción múltiple donde los participantes debían elegir el conector que mejor completara la oración (parecido al ejemplo 2, también con tres opciones); la segunda parte incluyó 18 reactivos de opción múltiple que evaluaban el conocimiento de las funciones de los conectores (ver ejemplo 4 tomado de los autores); y en la tercera parte los participantes debían subrayar los conectores que encontraran en un párrafo. La sección de producción (uso) se dividió en dos partes. La primera contenía 18 oraciones que se debían completar con algún conector incluido en una lista que se encontraba al principio de la prueba; y la segunda parte trató de composiciones escritas. Los resultados de estos autores coinciden con los resultados de los últimos estudios expuestos aquí: las tareas de reconocimiento tuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas que las tareas de producción.

### (4) *Math was hard for me in high school. Likewise, it is hard in college.*

a. *explanation* b. *conclusion* c. *contrast* d. *comparison*

[*Se me dificultaban las matemáticas en la preparatoria. Igualmente, se me dificultan en la universidad (a. explicación, b. conclusión, c. contraste, d. comparación)*]

## 2.2. Sobre la retroalimentación digital

Investigadoras como Ferreira Cabrera y Blanco San Martín (2024), Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023) y Alonso-Bartol et al. (2025) han analizado el impacto de las herramientas digitales para apoyar el proceso de escritura en una LE de jóvenes

universitarios. A pesar de que sus poblaciones eran estudiantes de español como LE, aquí se retoman algunas de sus observaciones porque lo que nos interesa es identificar el potencial de las herramientas, especialmente cuando proveen retroalimentación.

Ferreira Cabrera y Blanco San Martín (2024) centraron su estudio en la evaluación de la plataforma *Mejora tu escritura* desde la perspectiva de 27 docentes que resolvieron una encuesta digital de 26 preguntas distribuidas en cinco secciones. Estas evaluaban los siguientes aspectos: 1. Capacidades de la plataforma, 2. Pantalla, 3. Lenguaje y contenidos usados en la plataforma, 4. Aprendizaje y 5. Comentarios. Aquí se destacan los resultados de la sección cuatro, donde más del 50% de los participantes evaluó con la calificación máxima todas las preguntas sugiriendo que el uso de la plataforma favorece el desarrollo de la habilidad escrita. Cabe señalar que las autoras sostienen que “Cada día el aprendizaje de lenguas maternas, segundas y extranjeras se vuelve más digital” (Ferreira Cabrera y Blanco San Martín, 2024: 20). Los autores de este artículo estamos de acuerdo con esa aseveración, especialmente si lo encaminamos hacia la autonomía en el aprendizaje, como lo hacen Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023), quienes hablan sobre la “posibilidad de aprender de manera autónoma sobre escritura académica a partir de los propios errores (si hay *feedback* correctivo o bibliografía para ampliar)” (Pastor Cesteros y Cruz Piñol, 2023:8)

Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023) realizan su estudio desde la perspectiva de 24 estudiantes, 12 con español como L1 y 12 con español como L2, cuya encomienda fue resolver un cuestionario. La investigación consiste en comparar las contribuciones de dos herramientas de ayuda automática (arText y Estilector) al desarrollo consciente de la escritura académica. En su revisión sobre el uso de herramientas con estos fines mencionan que arText es apropiado para el aprendizaje de conectores y que en aproximadamente 50% de los casos, los estudiantes asumen las observaciones hechas por la herramienta cuando se trata de extensión oracional y uso de conectores (no así cuando se trata de formas verbales y marcas de subjetividad). Asimismo, señalan tres puntos importantes con base en un metaanálisis de otros autores:

Desde un punto de vista diacrónico, debemos a Lillo Fuentes, Venegas y Lobos (2023) un artículo de metaanálisis en el que muestran que las evaluaciones automáticas (como las que aquí tratamos) han evolucionado desde puntuaciones fiables y concretas hacia una revisión basada en la retroalimentación; que es fundamental el papel de los docentes en el diseño de estas herramientas, pues son ellos quienes conocen de cerca la realidad didáctica; y que el apoyo que ofrecen es muy adecuado. (Pastor Cesteros y Cruz Piñol, 2023:7)

Su análisis comienza con la comparación de las herramientas antes citadas. De ahí, interesa destacar que tanto arText como Estilector revisan conectores y marcadores discursivos, explican el motivo del error/corrección y sugieren cómo corregir el error. Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios fueron positivos hacia ambas herramientas, lo que concuerda con su revisión bibliográfica.

La última investigación que se revisa aquí en relación con retroalimentación digital y el español como LE es el estudio piloto de Alonso-Bartol et al. (2025). Estos autores comparan la recepción de la retroalimentación humana y por Inteligencia Artificial en tareas de escritura. Dividieron a sus 46 participantes en tres grupos: un grupo control

que recibió retroalimentación del instructor con codificaciones previamente acordadas (N=16), un grupo experimental que recibió retroalimentación de ChatGPT con *prompts* que imitaban las categorías usadas por los humanos (N=19) y otro grupo experimental que recibió retroalimentación de ChatGPT sin intervención humana (N=11). La comparación se realizó a través de encuestas pre y post trimestre y los resultados sugieren que la IA requiere instrucciones detalladas y específicas para dar retroalimentación de calidad. Se concluye que las instrucciones dirigidas a modelos de IA es un factor clave para garantizar su eficacia pedagógica.

En general, en los estudios revisados sobre retroalimentación digital en el área de español como LE se identifica que el apoyo brindado por las herramientas es útil, aunque también se advierte que el factor humano es esencial para obtener buenos resultados.

Ahora bien, en el área de inglés como LE, encontramos un poco más de divergencia en los resultados. Pourdana et al. (2021) investigaron el impacto de la retroalimentación correctiva enviada a través de WhatsApp para determinar si esta favorecía al uso correcto de conectores y si ese efecto se mantenía después de ocho semanas. Sus participantes fueron 42 estudiantes iraníes que estaban inscritos en un curso virtual de inglés en un instituto privado de idiomas (selección de grupo intacto). Ellos pertenecían a diferentes carreras universitarias no relacionadas con el estudio de la LE y su nivel de inglés era avanzado. Su encomienda era escribir un párrafo semanal de entre 150 y 200 palabras sobre diferentes temas preseleccionados por los investigadores. Previo a las entregas, los participantes recibieron instrucción explícita acerca de los conectores junto con un glosario en el que se podían apoyar cuando recibieran la retroalimentación digital, que consistía en marcar el error por medio de una abreviatura de la categoría de conector. Ejem: ADD= aditivo (acompañado una lista de conectores que cumplen esta función y la explicación de la misma). Cuando entregaban un párrafo, el docente-investigador señalaba el texto con el código apenas descrito y después de recibir este tipo de retroalimentación, los participantes debían corregir sus errores e intentar evitarlos en los siguientes textos. El análisis estadístico no mostró una mejoría significativa en el uso de conectores después de las ocho semanas de retroalimentación.

El caso que reportan Peungcharoenkun & Waluyo (2024) fue diferente. Estos investigadores querían descubrir qué tipo de retroalimentación -mediada y no mediada por tecnología- era más efectiva para mejorar la competencia escrita de 28 estudiantes tailandeses inscritos en un programa internacional de veterinaria. Optaron por un muestreo intencional y dividieron a los participantes en grupo control y grupo experimental. Ambos grupos recibieron retroalimentación de la/el docente tanto en modalidad oral como escrita, pero en el grupo control la retroalimentación oral fue grupal y la escrita fue en papel, mientras que en el grupo experimental ambos tipos de retroalimentación se dieron con soporte digital a través de writeabout.com. Los participantes tuvieron cuatro semanas de retroalimentación. Antes y después de estas, respondieron una prueba inicial y una final, que evaluaban diferentes aspectos relativos a la escritura como la coherencia y la cohesión y cuestiones gramaticales. En general, la comparación de pruebas muestra una mejoría estadísticamente significativa en el grupo experimental, más no en el grupo control. El estudio también indaga sobre

las preferencias de los estudiantes, quienes parecen disfrutar la precisión de la retroalimentación digital escrita siempre y cuando no necesiten mayor profundización en un tema; si este es el caso, se inclinan más por la retroalimentación oral presencial. Los resultados invitan a docentes e investigadores/as a pensar en enfoques flexibles.

Para terminar esta sección, cabe señalar que la retroalimentación digital no se limita a su efecto en el aprendizaje de lenguas. Existen estudios que exploran su impacto en el aprendizaje autorregulado (SRL, por sus siglas en inglés), como los estudios de Say et al. (2024) y el de Sauchelli et al. (2024) realizados con estudiantes de enfermería y psicología, respectivamente, ambos en contextos australianos. Say et al. (2024) compararon los efectos de la retroalimentación mínima (solo el puntaje obtenido) y la retroalimentación elaborada en pruebas de opción múltiple. Concluyen que, en su estudio, la retroalimentación mínima generó estados de incertidumbre que provocaron acciones autorreguladoras, como la formulación de preguntas indagatorias, pero también causó frustración en los participantes debido a la falta de claridad y dirección, lo que impactó negativamente en su motivación.

El estudio de Sauchelli et al. (2024) tuvo como objetivo explorar el impacto de la retroalimentación por medio de correos electrónicos en el desarrollo del aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año en un ambiente de aula invertida. Los resultados revelaron aumentos significativos en la parte motivacional del aprendizaje autorregulado tras la intervención.

### 3. Metodología

Como puede observarse en la revisión bibliográfica recién presentada, existe una mayor cantidad de investigaciones enfocadas en describir el conocimiento de conectores en inglés que en indagar sobre su desarrollo. Asimismo, existe una discusión actual sobre el papel de la retroalimentación digital. Con base en esas consideraciones, este trabajo se orienta a responder las siguientes preguntas: i) ¿Qué categoría de conectores identifican mejor los estudiantes: adición, contraste, secuencia, resultado o resumen?, ii) ¿La retroalimentación en línea puede ayudar a tener un mejor conocimiento de conectores a corto y mediano plazo? y iii) ¿Qué conectores de cada categoría son más y menos conocidos por los participantes?

#### 3.1. Participantes

En este estudio participaron de manera voluntaria 44 estudiantes universitarios que cursaban una licenciatura relacionada con la enseñanza de inglés como lengua extranjera pertenecientes a dos universidades públicas, una en Honduras y una de México, denominadas en lo subsecuente Universidad A y B. Se cuenta con el consentimiento informado de todos ellos, así como con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad B, en la que se inscribe este proyecto de investigación. Todos los participantes cursaban el 4º año de su licenciatura. Ver distribución en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de participantes.

| UNIVERSIDAD  | NÚM. PARTICIPANTES | EDAD PROMEDIO | GÉNERO |       |
|--------------|--------------------|---------------|--------|-------|
|              |                    |               | Fem.   | Masc. |
| A            | 23                 | 23.1 años     | 18     | 5     |
| B            | 21                 | 22.3 años     | 17     | 4     |
| <b>TOTAL</b> | 44                 | 22.7 años     | 35     | 9     |

Debido a que los participantes debían ser estudiantes universitarios especializándose en inglés como LE, se usó un muestreo intencional de grupo intacto -al igual que en el estudio de Pourdana et al. (2021)- con base en que es aceptado en investigaciones educativas incluso de diseño experimental, según Griffe (2018:60). Esta decisión se tomó a sabiendas de que una desventaja de este tipo de muestreo es que no representa a la población entera y, por lo tanto, sus resultados no son generalizables. Otra decisión metodológica se tomó a raíz del reducido número de participantes de cada institución: no fueron asignados a grupo control y grupo experimental, teniendo como resultado un diseño pretest-postest de un solo grupo (Griffe, 2018:81). Considerando estas decisiones, el presente trabajo es pre-experimental.

También es importante señalar que no se cuenta con una medida estandarizada del nivel de competencia lingüística en inglés de los participantes por las diferencias entre las universidades participantes. Sin embargo, antes de iniciar la intervención, se les administró un cuestionario de conocimiento y exposición al inglés como LE donde ellos, con ayuda de unos parámetros, se ubicaban en un nivel de acuerdo con su autopercepción. En el caso de la universidad A, 16 de 23 estudiantes respondieron el cuestionario y 12 de estos (75% de la muestra) se colocaron en nivel B1; tres en nivel B2 (19%) y solo un estudiante en nivel C1 (6%). De la universidad B, 20 de 21 participantes contestaron dicho cuestionario. Cuatro de ellos se perciben en el nivel B1 (20%), 13 en el nivel B2 (65%) y tres en el nivel C1 (15%). Como se puede observar, el nivel inicial auto percibido de los participantes es mayor en la universidad B que en la universidad A.

### 3.2. Instrumentos

La recolección de datos consistió, en primer lugar, en la administración de un cuestionario de conocimiento y exposición al inglés como LE en versión electrónica. Este cuestionario incluía 15 preguntas y recogía i) información demográfica como edad, sexo, país de origen y lengua(s) maternas(s); ii) información sobre escolarización que incluya instrucción formal en inglés. Aquí, las/los participantes podían elegir hasta cinco opciones: preescolar, educación primaria, educación secundaria, preparatoria o educación media superior, y educación superior o universidad; iii) medios ajenos a la escuela en la que reciben exposición del inglés. Se les dieron 10 opciones como televisión, redes sociales, videojuegos, lectura por placer, etc., y la posibilidad de incluir otra(s) respuestas(s); iv) se solicitó su autopercepción sobre el tiempo que calculan usar el inglés diariamente dentro y fuera del aula, así como su autoevaluación de su nivel general de inglés y en cada una de las habilidades macro en esta lengua. Finalmente se solicitó información sobre v) sus motivaciones para aprender inglés y sus experiencias de vida con relación al uso del idioma; p.e. viajes largos o cortos y cómo se sienten al usar la LE en esas situaciones (la versión en papel del cuestionario se encuentra en el Anexo 1).

Posteriormente, los participantes respondieron en varias semanas consecutivas siete pruebas en línea realizadas por *Google Forms* de 40 reactivos de opción múltiple cada una. Veinte reactivos evaluaban las siguientes categorías de conectores del inglés: adición, contraste, secuencia, resultado y resumen con cuatro reactivos de cada tipo, mientras que los veinte reactivos restantes evaluaban el conocimiento de palabras derivadas en inglés. Las categorías de conectores a evaluar se tomaron de la

clasificación de Burneikaitė (2009), eligiendo cinco de las nueve categorías propuestas por la autora, quien incluye también conectores de actitud, concesión, ejemplificación y reformulación.

El orden de los 40 reactivos, así como de las cuatro opciones para cada uno de ellos se aleatorizaba cada vez que se accedía a una prueba y cada prueba se resolvía en un tiempo límite de 30 minutos dentro del aula. Las oraciones que los participantes debían completar con la respuesta correcta no excedían 10 palabras de longitud y se elaboraron con lenguaje sencillo; es decir, se evitó el uso de lenguaje técnico, poco frecuente o especializado en un área de conocimiento. Cada una de las pruebas fue sometida a pilotaje para evitar problemas de errores en los reactivos. Para el análisis, solo se tomaron en cuenta los datos de aquellas personas que resolvieron un mínimo de cinco pruebas.

### 3.3. Procedimiento

Debido a que las universidades participantes llevan distinto calendario escolar, la recolección de datos de la universidad A se realizó entre el 28 de mayo y el 18 de agosto de 2024, mientras que el levantamiento de datos de la universidad B se realizó entre el 05 de agosto y el 28 de octubre de 2024.

Las pruebas en línea tenían una separación de aplicación de alrededor de una semana a excepción de la prueba 7 que, al considerarse prueba final retrasada, se aplicó aproximadamente seis semanas después de la prueba 6 para identificar si existe retención de conocimiento. Las pruebas 1 (inicial), 6 (final) y 7 (retrasada) contenían los mismos reactivos. Debido a que este artículo se concentra en describir únicamente el conocimiento de conectores, el análisis de fiabilidad de las pruebas se realizó considerando solamente los 20 reactivos de cada prueba que evaluaban ese constructo. La consistencia interna de las pruebas se calculó mediante el Alpha de Cronbach. Los resultados indican, en general, una consistencia aceptable. Los resultados se desglosan de la siguiente manera: prueba 1 ( $\alpha = 0.653$ ;  $N=40$ ); prueba 2 ( $\alpha = 0.753$ ,  $N=41$ ); prueba 3 ( $\alpha = 0.713$ ,  $N=39$ ); prueba 4 ( $\alpha = 0.822$ ,  $N=43$ ); prueba 5 ( $\alpha = 0.679$ ,  $N=43$ ); prueba 6 ( $\alpha = 0.781$ ,  $N=43$ ) y prueba 7 ( $\alpha = 0.793$ ,  $N=42$ ).

Se intentó controlar un efecto de práctica o de memoria entre las pruebas 1, 6 y 7. En el estudio de Jabeen et al. (2021) hubo dos semanas de tratamiento que dividieron la aplicación de la prueba inicial y final; en este estudio se dieron aproximadamente cinco semanas de separación entre la prueba 1 y 5 y aproximadamente seis semanas de separación entre la prueba 6 y 7, además de la aleatorización de reactivos y opciones ya comentada en la totalidad de las pruebas. Las pruebas 2 a 5 contaban con una retroalimentación muy sencilla, considerada como tratamiento- (ver ejemplo 5).

(5) \_\_\_\_\_ the situation, we're in big trouble.

- a) To sum up
- b) Therefore
- c) What is more
- d) Nevertheless

Si un participante elegía una respuesta incorrecta, la plataforma enviaba un comentario para indicar el tipo de conector requerido, más no la respuesta correcta, Ejemplo: *Connector required: summary*.

Los resultados de las pruebas de conectores se analizaron con ayuda del paquete estadístico SPSS 25 y Excel.

## 4. Resultados

### 4.1. Categorías de conectores

Este análisis consideró el promedio alcanzado por los participantes durante las siete pruebas en línea en las cinco categorías de conectores. Los resultados oscilan entre el 7.0 y 9.32 en una escala de 0 a 10; es decir se muestra un conocimiento que fluctúa de medio alto a alto. La comparación de medias realizado a través de un análisis de varianza (ANOVA) no arrojó diferencias significativas entre categorías de conectores ( $F(4,30)=2.6418$ ,  $p=0.053$ ,  $F_{crítico}=2.6896$ ); es decir, no se puede afirmar que los participantes conocen mejor una categoría que otra. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en los promedios de cada categoría de conector entre las universidades A y B (adición:  $F(1,286)=10.852$ ,  $p<0.05$ ; contraste:  $F(1,286)=43.768$ ,  $p<0.05$ ; secuencia:  $F(1,286)=7.832$ ,  $p<0.05$ ; resultado:  $F(1,286)=18.393$ ,  $p<0.05$ ; resumen:  $F(1,286)=42.531$ ,  $p<0.05$ ). Este resultado se corrobora comparando la media de la calificación total de los grupos, donde los resultados de los participantes de la universidad B alcanzan un promedio significativamente mayor a los resultados de los participantes de la universidad A ( $F(1,286)=54.436$ ,  $p<0.05$ ). Los promedios en cada categoría de conector se pueden observar en el Gráfico 1.

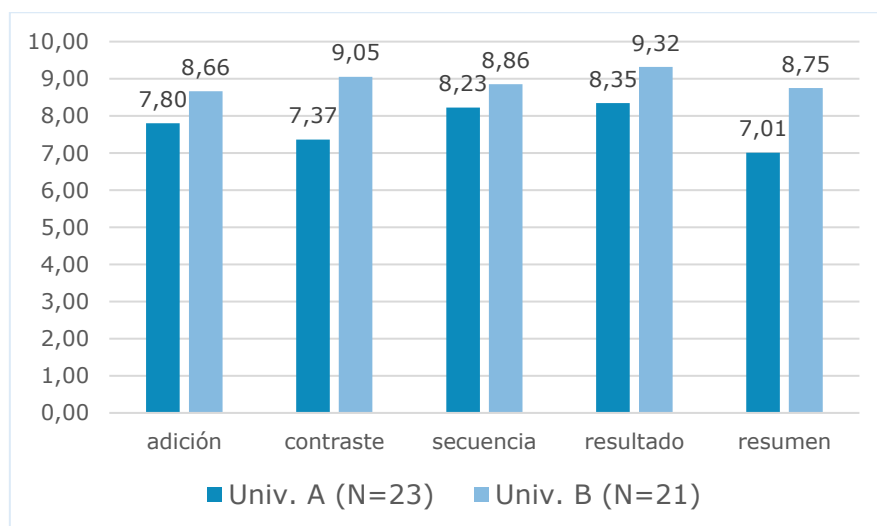


Gráfico 1. Promedio de siete pruebas en línea sobre el conocimiento de distintas categorías de conectores (N=44) (escala 0-10).

El Gráfico 1 muestra que los promedios de los participantes de la universidad A oscilan entre 7.01 y 8.35, mientras que los promedios de los participantes de la universidad B oscilan entre 8.86 y 9.32. Las diferencias significativas se encuentran entre barras de distintos colores, más no entre barras del mismo color. Debido al limitado número de participantes, los siguientes análisis se realizan con los datos de ambas universidades (N=44) con el fin de obtener resultados más robustos.

### 4.2. Comparación de resultados de la prueba inicial, final y retrasada

Para identificar si los ejercicios con retroalimentación en línea tuvieron efecto, se compararon las medias de la prueba inicial contra las medias de la prueba final y la retrasada. En ambas comparaciones se observa un aumento respecto a la prueba inicial. Los análisis ANOVA de medidas repetidas arrojan una diferencia significativa entre la prueba inicial y final ( $F(1,38)= 17.003, p<0.05$ ) con un tamaño del efecto alto ( $\eta^2=.309$ ) e, igualmente, la diferencia entre la prueba inicial y la retrasada resulta significativa ( $F(1,36)= 9.282, p<0.05$ ) con un efecto de tamaño alto ( $\eta^2=.205$ ). Estos resultados sugieren que las calificaciones no solo mejoran al finalizar el tratamiento, sino que se mantienen varias semanas después. No se encontró diferencia significativa entre la prueba final y la prueba final retrasada. La estadística descriptiva se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadística descriptiva (escala 0-10).

|                             | N  | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DESV. ESTÁNDAR |
|-----------------------------|----|--------|--------|-------|----------------|
| <b>PRUEBA INICIAL</b>       | 40 | 5.0    | 10.0   | 7.837 | 1.4160         |
| <b>PRUEBA FINAL</b>         | 43 | 5.0    | 10.0   | 8.488 | 1.5488         |
| <b>PRUEBA RETRASADA</b>     | 39 | 4.5    | 10.0   | 8.526 | 1.4598         |
| <b>N VÁLIDO (POR LISTA)</b> | 36 |        |        |       |                |

La tabla 2 muestra una mejoría de 0.651 puntos entre la prueba inicial y final (7.837 vs 8.488 de promedio grupal) y una mejoría de 0.689 puntos entre la prueba inicial y la final retrasada (7.837 vs 8.526 de promedio grupal). El número de personas varía en cada prueba debido a las personas ausentes el día de aplicación de estas.

Es interesante ver que la muestra se va tornando más homogénea al paso del tiempo logrando una menor dispersión de conocimiento en las categorías de conectores hacia el final del tratamiento como se muestra en el Gráfico 2.

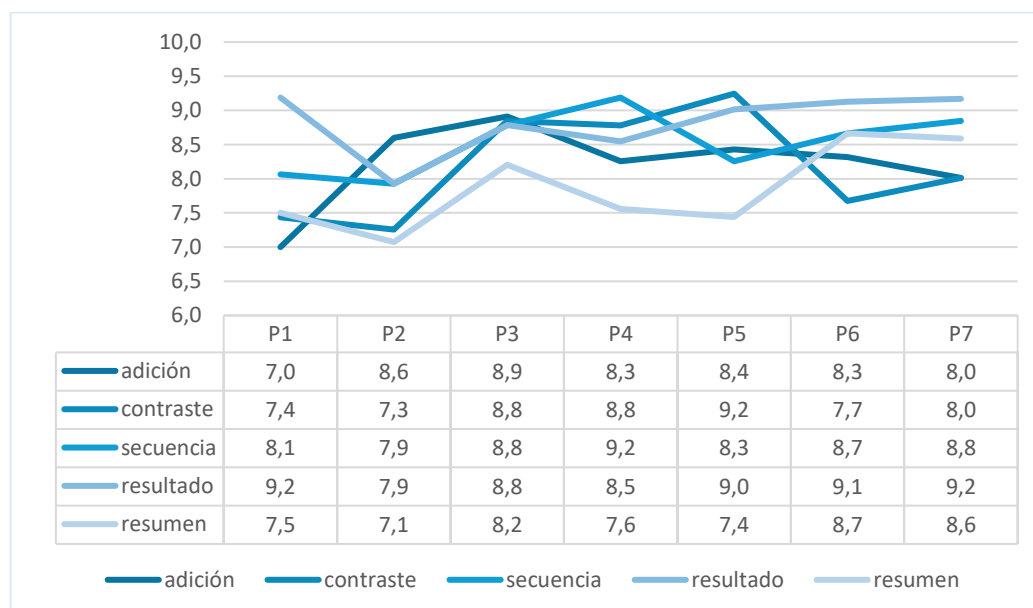


Gráfico 2. Promedio grupal de conectores en las siete pruebas (N=44).

En la figura 2 se observa que, a pesar de que el conocimiento no se desarrolla de manera lineal ascendente, existe un progreso aun cuando se presentan diferentes palabras o frases para evaluar las categorías de conectores (ver palabras incluidas para evaluar cada categoría en la sección 4.3).

### 4.3. Dominio de conectores

Finalmente, se analizó el porcentaje de respuestas correctas de los reactivos que medían el conocimiento de cada tipo de conector. Las categorías de adición y contraste fueron evaluadas con 10 conectores distintos cada una; la categoría de secuencia con ocho conectores; y las categorías de resultado y resumen con seis conectores cada una. En los gráficos 3 y 4 se muestra el promedio alcanzado en las pruebas 1 a 5; es decir, el periodo que abarca la prueba inicial más el tratamiento en cada categoría de conector. En este análisis no se considera el promedio de la prueba final (6) y la prueba final retrasada (7) para no favorecer los porcentajes de algunos reactivos por repetición. El gráfico 3 abarca los reactivos de las categorías de adición y contraste. Se puede apreciar que *and* y *but* obtienen el mayor (o total) porcentaje de respuestas correctas y que solo un conector de contraste (*still*) obtiene un porcentaje de respuestas correctas menor a 7.0

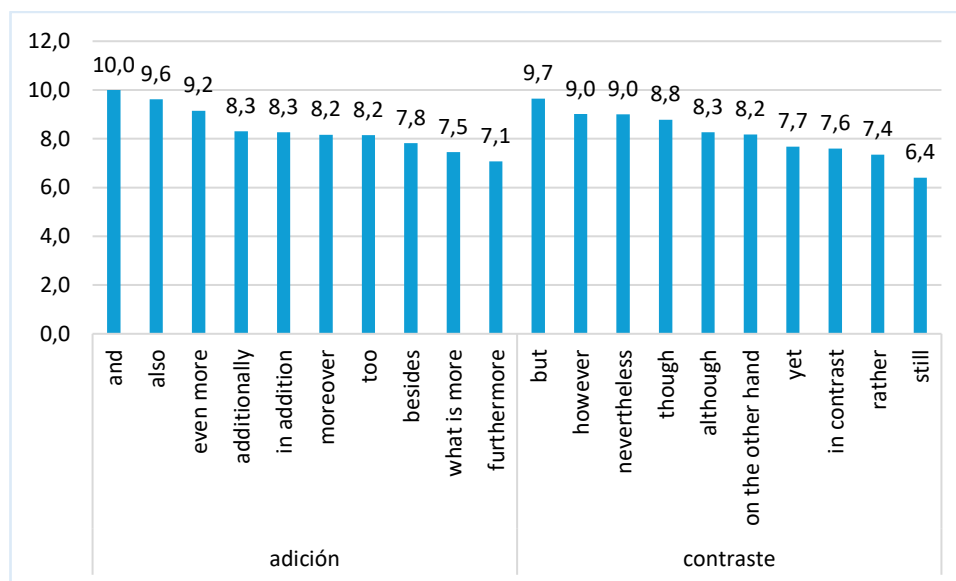


Gráfico 3. Promedio grupal (N=44) de respuestas correctas en conectores de adición y contraste.

El gráfico 4 muestra los promedios en las categorías de secuencia, resultado y resumen. Se observa que los conectores de secuencia temporal resultan fáciles para el grupo de hispanohablantes estudiado probablemente por su equivalencia entre la lengua materna y la lengua extranjera (primero/*first (of all)*; segundo/*secondly*; luego/*then, next, later*; finalmente/*finally*). Hubo tres conectores con un porcentaje de respuestas correctas menor a 7.0, uno de secuencia (*to begin with*) y dos de resumen (*summing up* y *as a whole*). De hecho, los conectores de resumen son los que obtienen el menor porcentaje de respuestas correctas respecto a las otras cuatro categorías, pero, en general, los gráficos muestran porcentajes de conocimiento altos y equilibrados.

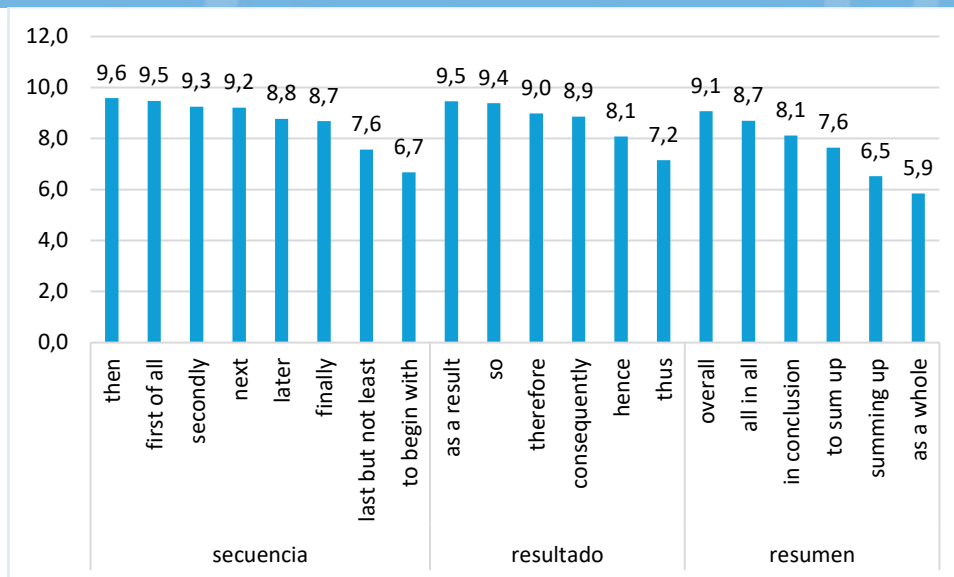


Gráfico 4. Promedio grupal (N=44) de respuestas correctas en conectores de secuencia, resultado y resumen.

De los cuarenta conectores evaluados, los menos conocidos por la muestra de participantes son *what is more* y *furthermore* en la categoría de adición; *rather* y *still* en la categoría de contraste; *to begin with* en la categoría de secuencia; *thus* en la categoría de resultado; *summing up* y *as a whole* en la categoría de resumen. En todos ellos (ocho en total), el porcentaje de respuestas correctas es igual o menor a 75%.

## 5. Discusión

Este estudio tuvo como objetivos: i) reconocer qué categoría de conectores se identifican mejor entre adición, contraste, secuencia, resultado y resumen; ii) identificar si la retroalimentación en línea puede impactar positivamente en el aprendizaje y iii) identificar qué conectores de cada categoría conocen mejor un grupo de universitarios que se especializan en el estudio de la lengua inglesa. Para tal efecto, se estructuró el análisis en tres partes: por categoría, por prueba y por reactivo. Sólo en el primer análisis se subdividió la muestra en dos grupos: uno constituido por participantes de la universidad A y otro con participantes de la universidad B.

El primer análisis no arrojó diferencias significativas en el conocimiento de categorías de conectores, aunque se encontró una diferencia significativa entre grupos de participantes: los pertenecientes a la universidad B obtuvieron mejores resultados que los pertenecientes a la universidad A. Esto puede deberse a la cantidad y calidad de exposición al inglés tanto en el aula como fuera de ella en toda su experiencia de vida, así como a la demanda actual de tareas académicas en la lengua extranjera, entre otros factores. Además, este resultado coincide con el nivel inicial de la LE auto percibido por los participantes: los de la universidad A reportaron menor dominio en inglés que los de la universidad B. A pesar de la diferencia encontrada, se observa que los promedios de los participantes de ambas universidades son medio altos o altos. El promedio de aciertos en las cinco categorías de conectores de los participantes de la universidad A fue de 78% mientras que el de la universidad B fue de 89%. Sería interesante comparar estos resultados con los de otras poblaciones con menor exposición al inglés e inclusive de otros niveles académicos replicando el tipo de retroalimentación aquí usada.

Para abordar el segundo objetivo, se realizaron comparaciones de medias entre la prueba inicial y final, así como entre la prueba inicial y prueba final retrasada. Ambas comparaciones sugieren que hubo una ganancia de conocimiento. El promedio de la muestra entera en la identificación de conectores comenzó en 78% y, tanto en la prueba final como en la prueba final retrasada incrementó a 85% lo que indica que el conocimiento no sólo aumentó, sino que se mantuvo después de varias semanas, apuntando a un beneficio a corto y mediano plazo. Por supuesto, es difícil afirmar que este cambio es resultado únicamente del tratamiento de retroalimentación digital aquí propuesto ya que los participantes continuaron usando el idioma inglés en su vida diaria, pero refleja lo que realmente pasa en el aula (de hecho, en dos aulas en países distintos). Esto es valioso porque es la manera en la que los docentes vemos el desarrollo de nuestro estudiantado: nosotros no controlamos todo lo que sucede alrededor de ellos/ellas; sino que buscamos estrategias que les puedan servir para progresar en su conocimiento.

Derivado del segundo objetivo se destacan dos cuestiones referentes al tipo de retroalimentación usada en este estudio. Una ventaja, quizá la más importante en términos educativos, es que no provee la respuesta correcta, sino que invita a los estudiantes a repensar sus contestaciones al señalar la categoría de conector requerida en el contexto oracional. Esta manera de dar retroalimentación difiere de la ofrecida por las herramientas revisadas en el estudio de Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023), que explican el motivo del error y cómo corregirlo. En el presente estudio, la retroalimentación otorgada por la plataforma (*Google Forms*) sólo explicaba el motivo del error y ese aspecto fue previsto por el equipo de investigación durante la creación de las pruebas. Es importante señalar esto último porque coincide con la recomendación de usar la IA con asistencia humana para tener mayor éxito en tareas de aprendizaje (Alonso-Bartol et al., 2025) y porque una retroalimentación que oriente, pero no resuelva puede ser una mejor opción para promover la autonomía del estudiantado, sin olvidar que debemos explorar en qué tipo de tareas y con qué poblaciones funciona. Por ejemplo, Pourdana et al. (2021), quienes señalaban el error en textos escritos con la abreviatura de la categoría de conector requerida, no encontraron mejoría significativa en textos posteriores a ocho semanas de retroalimentación.

Otra ventaja es que las tareas de opción múltiple y este tipo de retroalimentación no requieren mucho tiempo de preparación y evaluación por parte del profesorado ni mucho tiempo de resolución por parte del estudiantado, lo que las convierte en una buena opción para promover el conocimiento de algunos aspectos de la lengua meta. Además, es posible que los estudiantes la disfruten, como los participantes en el estudio de Peungcharoenkun & Waluyo (2024), quienes manifestaron una preferencia a la retroalimentación digital por su precisión, pero se inclinan a la retroalimentación oral cuando requieren mayor elaboración en un tema. Debemos notar que tanto digital como presencialmente, se puede dar una retroalimentación muy escasa (p.e. correcto/incorrecto o la obtención de un puntaje); una retroalimentación media como la aquí propuesta, o una retroalimentación extendida (p.e. una explicación del por qué algo se considera un error en un contexto determinado). En tareas de opción múltiple, como las usadas en este estudio, proponemos la retroalimentación media porque,

además de la ventaja de hacer pensar al estudiantado, es una retroalimentación que puede automatizarse -a diferencia de la extendida- y puede evitar frustración del estudiantado como en el estudio de Say et al. (2024) por falta de claridad.

Por último, en este estudio se indagó sobre el dominio de los participantes en los tipos de conectores. Se recuerda a la /el lector que este análisis se realizó considerando la prueba inicial y las cuatro pruebas de tratamiento sin tomar en cuenta los resultados de la prueba final y la final retrasada para evitar un sesgo de aprendizaje por repetición.

Los resultados de esta población de estudiantes mexicanos y hondureños sugieren un mayor conocimiento de conectores frecuentes y simples (ejem: *and*, *but*, *then*). Esto coincide con hallazgos de estudios de los últimos 10 años realizados con poblaciones de diversas nacionalidades como Malasia, Corea y Libia donde se ha identificado una predilección hacia el uso de los conectores *and*, *but* y *however* (Mohammed, 2015; Yeom, 2016 y Alkhboli, 2021 en Valaei Bakhshayesh, 2023). El estudio de Valaei Bakhshayesh (2023), basado en el análisis de 10 ensayos de universitarios omaníes, reitera esta preferencia. La autora encontró mayor uso de los conectores *and*, *because*, *in conclusion*, *but* y *while* para las categorías de adición, causalidad, resumen, contraste y temporalidad, respectivamente.

La evaluación del dominio de los conectores en inglés como LE por medio de diferentes tareas es un tema que se debe seguir investigando. No se debe perder de vista que, en narraciones, los estudiantes tienen la libertad de usar correcta o incorrectamente una gran variedad de conectores, mientras que las pruebas de opción múltiple, al contener un número limitado de conectores, proporcionar un contexto y proveer las respuestas, suelen estar más enfocadas en la precisión de uso que en el repertorio de vocabulario. Por su naturaleza, las pruebas de opción múltiple pueden sobreestimar el conocimiento de los participantes, razón por la que se sugiere comparar este tipo de tareas controladas con tareas libres orales o escritas aplicadas a la misma población. Si se decide explorar este u otro aspecto de la escritura por medio de textos escritos, el profesorado debe igualmente pensar en el tipo de retroalimentación que brindará al estudiantado pues, independientemente de su modalidad o extensión, la retroalimentación debe darse para promover el aprendizaje y motivar al estudiantado. Recordemos que, según Sauchelli et al. (2024), esta puede impactar positivamente en el aprendizaje autorregulado, una cualidad muy deseable en todos los niveles educativos.

Volviendo a las pruebas de opción múltiple, los resultados obtenidos en este estudio son mejores que los obtenidos por Jabeen et al. (2021), quienes reportan un aumento de 41.6% a 75% de aciertos en ejercicios de opción múltiple y manifiestan que este tipo de ejercicio es el menos complicado para los estudiantes, pues en lugar de producir, los estudiantes sólo deben reconocer la respuesta correcta. También debe considerarse la distancia entre la lengua materna y la lengua extranjera, que es mayor entre urdu e inglés que entre español e inglés. Otra diferencia del instrumento creado para este estudio y el de Jabeen et al. (2021) es que mientras ellos daban tres opciones de un solo tipo de conector por reactivo (p.e. contraste), en el presente estudio se dieron cuatro opciones de distintas categorías de conectores por reactivo (p.e. contraste, secuencia, resultado y adición).

Los resultados de este estudio muestran un posible efecto de facilitación cuando los conectores son cognados o tienen equivalencia con el español (ejem. *as a result* / como resultado) en línea con los hallazgos de Faya-Cerqueiro & Macho-Harrison (2022), quienes identificaron transferencia lingüística de la lengua materna a la LE especialmente con el par *but*-pero.

A pesar de que los ejercicios de opción múltiple no arrojan información sobre la producción de los estudiantes, el equipo de investigación de este estudio consideramos que son valiosos por su objetividad y posibilidad de aplicación a grandes grupos. El formato de opción múltiple permite una o varias respuestas correctas, pero siempre controladas por quienes crean la prueba. Esto contrasta con ejercicios de rellenar espacios o completar oraciones (ver ejemplos 1 y 3) donde las respuestas pueden ser muy variadas, impactando en la complejidad para evaluar. La revisión de estudios previos de Polat (2020) coincide con estas ventajas del formato de opción múltiple señalando su factibilidad, confiabilidad y objetividad en la evaluación. Independientemente del formato de la(s) pruebas(s), es necesario un pilotaje y realizar las adecuaciones necesarias. Ya se ha discutido aquí a propósito del ejemplo (1) que hasta la puntuación puede afectar en la resolución de las pruebas.

Algunas implicaciones pedagógicas derivadas de este estudio son que debemos enseñar una gran variedad de conectores a nuestros estudiantes para que tengan un vocabulario más amplio y superen el uso de conectores comunes como *and*, *but* y *then*; que debemos considerar varias tareas para promover el *aprendizaje* de algunos aspectos de la lengua y que podemos  *echar* mano de la tecnología para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una retroalimentación oportuna y formas de evaluación que apunten a la autonomía del estudiantado.

### Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto “Desarrollo del lenguaje académico de estudiantes universitarios con formación en inglés como Lengua Extranjera (LE)” aprobado en la convocatoria FONFIVE-UAQ 2024 con número de registro FLL202405. Agradecemos a la Universidad Autónoma de Querétaro por el financiamiento interno destinado a este estudio.

### Referencias bibliográficas

- Alonso-Bartol, Ana Ruiz, Garabaya-Casado, Erik, & Sánchez-Gutiérrez, Claudia. (2025). Beginner Spanish student experiences with AI and teacher written corrective feedback: an exploratory study. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (23), 161-196. <https://doi.org/10.17345/rile23.4177>
- Alghamdi, Emad A. (2014). Discourse markers in ESL personal narrative and argumentative papers: a qualitative and quantitative analysis. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(4), 294-305.

- Burneikaitė, Nida (2009). Metadiscourse connectors in linguistics MA theses in English L1 & L2. *Kalbotyra*, 61(3), 36-50.
- Carrió-Pastor, María Luisa (2021). The assessment of metadiscourse devices in English as a foreign language. *Assessing Writing*, 50, 100560. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100560>
- Carrió-Pastor, María Luisa (2022). Teaching Multimodal Metadiscourse in English for Academic Purposes. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 65, 1-19. <https://doi.org/10.4000/lidil.10575>
- Daminova, Elvira Rafaelevna, Tarasova, Veronika Vladimirovna, & Kirpichnikova, Anna Andreevna (2017). Academic writing as a key component of academic literacy. *Turkish Online Journal of Design, Art & Communication*, (special edition), 698- 703. doi: 10.7456/1070ASE/070
- Errázuriz Cruz, María Constanza (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *ONOMÁZEIN*, 30, 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Fareh, Shehdeh, Jarad, Najib, & Yagi, Sane (2020). How well can Arab EFL learners adequately use discourse markers. *International Journal of Arabic-English Studies*, 20(2), 85-98.
- Faya-Cerqueiro, Fátima, & Macho-Harrison, Ana Martín (2022). Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: Comparación entre L1 y L2. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1-21.
- Ferreira Cabrera, Anita Alejandra, & Blanco San Martín, Lorena (2024). Evaluación por parte del profesorado de español de una plataforma para mejorar la habilidad escrita. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18(36). doi: 10.26378/rnlael1837589
- Fraser, Bruce (2013). Combinations of contrastive discourse markers in English. *International Review of Pragmatics*, 5(2), 318-340.
- Ghanbari, Nasim, Dehghani, Tahereh, & Shamsaddini, Mohammad Reza (2016). Discourse markers in academic and non-academic writing of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1451-1459.
- Ghasemi, Mohsen (2013). An investigation into the use of cohesive devices in second language writings. *Theory and practice in language studies*, 3(9), 1615-1623. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.9.1615-1623>
- Griffe, Dale T. (2018). *An Introduction to Second Language Research Methods. Design and Data*. 2nd ed. TESL-EJ Publications.
- Hyland, Ken, & Jiang, Feng (2022). Metadiscourse across languages and genres: An overview. *Lingua*, 265, 1-20.
- Jabeen, Ismat, Hameed, Ansa, & Habib Shah, Akhtar (2021). Operative use of sentence connectors in English writing skills: An experimental study based on the scaffolding technique. *The Asian ESP Journal*, 17(2), 231-248.

- Mur-Dueñas, Pilar (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of pragmatics*, 43(12), 3068-3079. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002>
- Pastor Cesteros, Susana, & Cruz Piñol, Mar (2023). Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(35). <https://doi.org/10.26378/rnlael1735555>
- Petchprasert, Anongnad (2013). A study of cohesive markers used in L1 and L2 essay writing: Translation versus direct composition. *3L. Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies* 19(1), 19-33.
- Peungcharoenkun, Tipaya, & Waluyo, Budy (2024). Writing pedagogy in higher education: The efficacy of mediating feedback with technology. *Reading & Writing* 15(1), a487. <https://doi.org/10.4102/rw.v15i1.487>
- Polat, Murat (2020). Analysis of multiple-choice versus open-ended questions in language tests according to different cognitive domain levels. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 76-96.
- Pourdana, Natasha, Nour, Payam, & Yousefi, Fariba (2021). Investigating metalinguistic written corrective feedback focused on EFL learners' discourse markers accuracy in mobile-mediated context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00111-8>
- Sauchelli, Isabella, Heath, Georgina, Richardson, Amanda, Lewis, Sally, & Lim, Lisa-Angelique (2024). You've got mail: A technology-mediated feedback strategy to support self-regulated learning in first-year university students. *Student Success*, 15(1), 11-21. <https://doi.org/10.5204/ssj.2825>
- Say, Richard, Visentin, Denis, Saunders, Annette, Atherton, Iain, Carr, Andrea, & King, Carolyn (2024). Where less is more: Limited feedback in formative online multiple-choice tests improves student self-regulation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 89-103.
- Valaei Bakhshayesh, Elnaz (8-9 marzo de 2023). *The Use of Cohesive Conjunctions in Omani ESL Students' Essays* [Presentación publicada]. En Proceedings of the 22nd Oman International ELT Hybrid Conference. The 21st century language classroom: Challenges & opportunities. Universidad Sultán Qaboos, Omán.

## Anexos

### **ANEXO I. Cuestionario de conocimiento y exposición al inglés como lengua extranjera.**

Estimado/a participante,

Gracias por su colaboración en este estudio. Su aporte es fundamental para ayudarnos a comprender mejor el proceso de escritura de estudiantes universitarios con formación en inglés como lengua extranjera (LE). A continuación, encontrará preguntas relacionadas con información biográfica y su historial de aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera. Por

favor, lea cuidadosamente cada pregunta y seleccione la respuesta que mejor se ajuste a su experiencia. La duración aproximada del cuestionario es de 6 minutos.

1. Nombre \_\_\_\_\_
2. Edad:
  - a) Entre 18 y 20 años
  - b) Entre 21 y 24 años
  - c) 25 años o más
3. Sexo
  - a) Masculino
  - b) Femenino
  - c) No binario
  - d) Prefiero no decir
4. País de origen
  - a) México
  - b) Honduras
  - c) Otro (especifique) \_\_\_\_\_
5. Lengua materna
  - a) Español
  - b) Una lengua diferente al español (especifique) \_\_\_\_\_
  - c) Español y otra (especifique) \_\_\_\_\_
6. Marque las opciones de los niveles educativos en los que ha recibido instrucción formal en inglés, aunque sea por pocas horas a la semana.
  - a) Preescolar
  - b) Educación primaria
  - c) Educación secundaria
  - d) Preparatoria (educación media superior)
  - e) Universidad
7. Marque las opciones con las que también ha recibido exposición al inglés fuera de la escuela.
  - a) Instituto de idiomas
  - b) Clases particulares
  - c) Hogar
  - d) Amigos de mi nacionalidad
  - e) Vecinos/amigos/comunidad/trabajo/pareja de nacionalidad extranjera en interacciones cara a cara
  - f) Televisión (películas, series, youtube, documentales, etc.)
  - g) Redes sociales, chats, mensajería o correos electrónicos
  - h) Lectura por placer
  - i) Videjuegos
  - j) Música, podcasts, etc.
  - k) Otra(s) (especifique) \_\_\_\_\_
8. Calcule el tiempo aproximado en el que usa el idioma inglés diariamente en la actualidad considerando su tiempo en la universidad:
  - a) 10% o menos
  - b) 20-40 %
  - c) 50-70%
  - d) 80% o más
9. Califique su nivel general de inglés con base en los descriptores a continuación:

**A1:** Comprendo y utilizo expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puedo presentarme a mí

mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre mi domicilio, mis pertenencias y las personas que conozco.

**A2:** Puedo comunicarme en tareas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Puedo describir en términos sencillos aspectos de mi pasado y mi entorno.

**B1:** Comprendo los puntos principales de textos claros si tratan sobre cuestiones que me son conocidas (trabajo, estudio, pasatiempos). Puedo desenvolverme en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje donde se utiliza el inglés como lengua oficial. Puedo describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente mis opiniones o explicar mis planes.

**B2:** Entiendo las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos. Puedo relacionarme con hablantes nativos del inglés con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo. Puedo producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales.

**C1:** Comprendo una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia. Me expreso de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puedo hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puedo producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad.

**C2:** Comprendo con facilidad prácticamente todo lo que escucho o leo. Puedo expresarme espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que me permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

\*Tomado y adaptado de Common European Framework for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

10. Califique sus habilidades en el idioma inglés utilizando los descriptores a continuación:

- a. **Básico:** Mi conocimiento en esta área es muy limitado, y me siento inseguro/a al usarlo.
- b. **Pre-intermedio:** Mi comprensión en esta área es básica y mi capacidad limitada, necesito mejorar significativamente.
- c. **Intermedio:** Mis habilidades en esta área son moderadas y puedo desenvolverme en situaciones cotidianas, pero todavía necesito mejorar para ser completamente competente.
- d. **Intermedio alto:** Mi nivel de habilidad en esta área es bueno, y me siento cómodo/a utilizándola, pero todavía hay margen para mejorar.
- e. **Avanzado:** Mi conocimiento en esta área es excepcional y soy altamente competente en ella. No necesito mejorar significativamente.

10.1 Comprensión auditiva

- a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado

- 10.2 Comprensión lectora  
a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado
- 10.3 Expresión oral  
a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado
- 10.4 Expresión escrita  
a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado
11. ¿Cuál es su principal motivación para aprender inglés? Por favor, ordene las siguientes opciones de acuerdo a su importancia, arrastrando y soltando cada opción desde la más importante en la parte superior hasta la menos importante en la parte inferior.
- a) viajes y turismo
  - b) Desarrollo profesional y mejores oportunidades laborales en un futuro
  - c) Requisito escolar
  - d) Comunicación con hablantes nativos
  - e) Intereses culturales (películas, música, literatura, etc.)
  - f) Otra (especifica) \_\_\_\_\_
12. ¿Ha vivido en un país de habla inglesa durante un periodo prolongado (6 meses o más)?
- a) Sí
  - b) No
13. ¿Ha viajado a un país de habla inglesa? En caso de que su respuesta sea afirmativa, indique los motivos (puede seleccionar más de una casilla).
- a) Turismo/vacaciones
  - b) Estudios
  - c) Trabajo
  - d) Visita a familiares o amigos
  - e) Deporte (por ejemplo, competencias)
  - f) Otro (especifique)
  - g) Nunca he viajado al extranjero
14. En caso de que haya viajado al extranjero, ¿cómo se siente usando el idioma inglés en ese contexto?
- a) Inseguro/a
  - b) Con algunas vacilaciones
  - c) Suficientemente cómodo/a
15. Si hay algo más que considere interesante o importante añadir sobre su historial en el uso del inglés como lengua extranjera, por favor inclúyalo a continuación. Si no, deje este espacio en blanco. \_\_\_\_\_